

l'interprétation des résultats est problématique. Aucune ne fait état d'une description d'ensemble des pratiques habituelles des maîtres et du contexte immédiat des activités observées, d'un point de vue didactique. Et si les résultats obtenus s'expliquaient par là ? La question - fondamentalement didactique - n'est pas posée.

■ **ENJEUX. Revue de didactique du français**

N° 31. Mars 1994. Coord. : Karl CANVAT

"L'évaluation de la lecture"

CEDOCEF. Facultés Universitaires de Namur.

Ce numéro d'*ENJEUX* renvoie à la fois au XXème Séminaire d'été du CEDOCEF (août 1993) et aux Journées LIDILEM/DFLM de Grenoble, en février 1994.

On s'en tiendra aux articles consacrés à l'école primaire, exception faite de celui de Geneviève Meyer, qui reprend à peu de choses près l'article de *LIDIL*.

Dominique Lafontaine et Anne Lafontaine s'interrogent sur les résultats des jeunes Belges francophones à l'enquête internationale de l'IEA, les tests ayant été passés en 1991 : "Est-ce ainsi que les jeunes belges lisent ?...". Globalement, il est apparu que les élèves belges francophones se classent dans la moyenne des 32 pays enquêtés vers 9- 10 ans (4ème année primaire) mais se retrouvent bons derniers des pays industrialisés vers 14-15 ans (2ème année du secondaire)...

Rappel : contrairement aux idées reçues, globalement, les élèves français de 9-10 ans se trouvent dans le peloton de tête des 32 pays, derrière la Finlande, les USA et la Suède ; leurs camarades de 14-15 ans sont en 2ème position derrière la Finlande, et devant la Suède, les USA étant en 9ème position. Cela ne signifie pas que tout va pour le mieux, et l'enquête le montre aussi, mais permet de relativiser les campagnes médiatiques sur la faillite de l'école en matière de lecture.

Il ressort de l'étude du cas belge francophone qu'on ne peut pas dire que les élèves ne savent pas lire, mais qu'ils maîtrisent insuffisamment les procédures de compréhension approfondie des textes. Selon les auteurs, les facteurs explicatifs sont l'important taux de redoublement, la présence de filières dès la 2ème Année du Secondaire, l'insuffisance de la formation initiale et continuée des maîtres, et surtout l'insuffisance du temps consacré à la lecture en classe et hors de la classe.

Outre les mesures institutionnelles nécessaires (suppression du redoublement dans le cycle 1 du Secondaire en 1994-95), les auteurs préconisent des solutions didactiques qui tiennent compte des résultats de l'enquête (et de bon nombre de recherches francophones). Ainsi les maîtres dont les élèves ont les meilleures performances à l'enquête sont ceux "qui enseignent à leurs élèves comment comprendre un texte, en le leur faisant résumer, en en faisant dresser un plan, en faisant imaginer la suite de ce texte, c'est-à-dire en travaillant ce texte jusques et y compris dans ces aspects formels". Pour travailler la compréhension des textes en classe, au-delà de ces exemples directement repris des

questionnements de l'enquête, il existe bon nombre d'outils d'enseignement élaborés par la recherche. Les auteurs concluent : "C'est vers la formation continue qu'il faut maintenant se retourner si l'on veut que les enseignants s'approprient les outils et stratégies didactiques utiles pour un enseignement efficace de la lecture". On ne saurait mieux dire.

Eveline Charmeux livre l'état de ses réflexions de formateur sur l'enseignement de la lecture en classe, et ses propositions : "De la lecture, on cause, on cause. Mais que fait-on pour qu'ils lisent ? Tentative d'explication des difficultés en matière d'enseignement de la lecture, assortie de quelques propositions positives".

Si ses propositions concernant la fonction de communication orale de ce qui est appelé improprement "lecture à haute voix" et le rôle de la compréhension du contexte, du texte dans l'identification des mots sont connues, le lecteur familier des écrits d'Eveline Charmeux peut repérer des avancées intéressantes dans l'explicitation de la notion très polyvalente de "plaisir de lire". Certes la catégorisation qui croise des types de projets de lecture et des types d'implication dans l'activité de lecture pourrait être poussée plus loin. Ainsi la distinction entre implication affective ou non pourrait déboucher aussi vers l'idée d'implication sociale, intellectuelle... Précisément ce qui fait l'intérêt d'un type d'écriture qu'Eveline Charmeux affectionne, par tableau à double(ou x) entrée(s) interposé, est d'inciter à reprendre les itinéraires proposés, quitte à aller ailleurs...

Citons à cet égard une esquisse d'analyse didactique des composantes de l'enseignement de la lecture : qu'est-ce que lire ? quelles opérations mentales sont en jeu ? quelles compétences ? quels savoirs ? (où les lecteurs de *REPÈRES* reconnaîtront la transposition d'un cadre de modélisation mis en oeuvre par Maurice Mas pour l'enseignement de la production d'écrits). Citons encore la catégorisation qu'Eveline Charmeux fait des situations fonctionnelles de lecture, par référence aux pratiques sociales ; ou encore celle des trois types de compétences qu'elle distingue : compétences d'orientation dans l'univers du lire/écrire, compétences langagières, compétences sémiotiques.

Il est certain que tout cela se discute. Il est dommage, de ce point de vue, qu'Eveline Charmeux ne livre pas ses sources. Non point par tradition universitaire. Ni même pour rendre à César ce qui revient à César. Encore que...Mais surtout parce que celles-ci seraient de nature à éclairer grandement la discussion et à permettre au lecteur de poursuivre selon ses propres voies le travail de conceptualisation des composantes du savoir lire sans lequel il n'est pas d'évaluation efficiente possible.

Hélène Romian